

CONTRIBUTO DO PROJETO CURRICULAR INTEGRADO NA AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Jennifer Cristina Marinho; Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Universidade do Minho / Portugal

jenniecmarinho@hotmail.com; carlos@ie.uminho.pt

(Versão autores não publicada; apresentada no IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, set.2018)

Resumo

Os alunos, no percurso escolar, devem sentir-se motivados para aprender e desenvolver atitudes positivas e autónomas perante a aprendizagem. As atividades intrinsecamente motivadoras são mais recompensadoras: as crianças aprendem com estas atividades, retêm e aprendem com eficácia e são envolvidas na aprendizagem e desenvolvimento.

A motivação é entendida como fator influenciador do desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança esforça-se para fazer as coisas mais complexas. Os alunos motivados para aprenderem normalmente tornam-se intrinsecamente motivados a continuar o seu percurso de aprendizagem e procura de conhecimento.

O constructo de Projeto Curricular Integrado sustenta-se na ideia de que as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção devem conjugar-se de forma articulada para dar corpo a um projeto comum que oriente a formação integrada dos alunos.

Baseado na metodologia de investigação-ação, analisa-se de que forma o desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado proporciona oportunidades e experiências favoráveis para a promoção e avaliação da motivação intrínseca das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os objetivos do estudo centram-se em compreender e avaliar de que forma o desenvolvimento do Projeto Curricular Integrado promove, de forma consciente e responsável, a construção ativa e crítica de conhecimentos significativos, nomeadamente através da exploração e desenvolvimento de conhecimentos e competências consignados no currículo nacional, e como atribui significado à construção de estratégias e atividades potencializadoras da motivação intrínseca dos alunos.

Procura-se ainda analisar e avaliar o papel de reciprocidade entre a motivação intrínseca e o trabalho escolar, orientado pela Metodologia de Investigação de Problemas, realizado no âmbito do Projeto Curricular Integrado, e evidenciar os processos que levam a implementação de uma intervenção pedagógica com as características inerentes ao Projeto Curricular Integrado a contribuir positivamente para a construção significativa do conhecimento escolar e do desenvolvimento curricular e profissional do professor.

Palavras-chave: Motivação Intrínseca no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Projeto Curricular Integrado; Isomorfismo pedagógico; Construção do Conhecimento Escolar; Desenvolvimento Profissional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui uma investigação pedagógica, no âmbito da Unidade Curricular de “Prática de Ensino Supervisionada” (PES) do “Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Ao longo do trabalho pretendemos fazer um relato do Projeto Curricular Integrado (PCI) desenvolvido no âmbito da PES do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB). O Projeto tem como temática de intervenção a motivação intrínseca e, como tal, resolvemos intitula-lo da seguinte forma: “Motivação intrínseca no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos do Projeto Curricular Integrado”. Desta forma, pretende-se compreender como a implementação de uma investigação-ação por meio do desenvolvimento de um PCI numa escola do 1CEB, numa turma do 2.º ano de escolaridade, pode influenciar a motivação para

a aprendizagem e como pode promover a construção de conhecimentos significativos para os alunos. Pretende, ainda, compreender e verificar o contributo destes processos de intervenção pedagógica para o desenvolvimento profissional docente, no pressuposto que essa intervenção está orientada por uma perspetiva curricular integradora, onde a construção do PCI faz a ponte entre a aprendizagem escolar e os processos de investigação, reflexão e colaboração que lhe dão sentido e conteúdo.

Assim, é fundamental que os alunos, desde de cedo no seu percurso escolar, se sintam motivados para aprender e desenvolvam uma atitude positiva e autónoma perante a sua aprendizagem. As atividades que são intrinsecamente motivadas são mais recompensadoras, as crianças aprendem mais com estas atividades, retêm e aprendem com mais eficácia e são mais envolvidas na sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Baseado na metodologia de investigação-ação, é discutido e analisado de que forma o desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado pode proporcionar oportunidades e experiências favoráveis para a promoção da motivação intrínseca das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por conseguinte, os principais objetivos deste estudo centram-se em compreender de que forma o desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado promove a construção ativa e crítica de conhecimentos significativos, nomeadamente através da exploração e desenvolvimento de conhecimentos e competências consignados no currículo e como atribui significado à construção de atividades e estratégias que potencializam o aumento da motivação intrínseca dos alunos. Procura-se ainda analisar o papel de reciprocidade entre a motivação intrínseca e o trabalho, orientado de acordo com a metodologia de investigação de problemas, realizado no âmbito do Projeto Curricular Integrado e evidenciar os processos que levam a implementação de um Projeto Curricular Integrado a contribuir de forma positiva para o desenvolvimento profissional do professor.

Em termos de resultados, demonstra-se como o professor pode, ao elaborar um Projeto Curricular Integrado em colaboração com os alunos, ao fazer pequenas adaptações às atividades regulares da sala de aula e implementar diversas estratégias, criar um ambiente que favorece a motivação. Verifica-se também que implementação do Projeto possibilitou a mobilização e construção dos conhecimentos do professor, mas também criou condições para estabelecer um novo patamar no relacionamento entre aluno e professor, propiciador de motivação para a aprendizagem, que pode marcar uma diferença positiva no percurso escolar dos alunos. Tornou-se claro como a utilização de um Projeto Curricular Integrado e as diversas estratégias apresentadas ao longo do trabalho contribuem para o aumento do enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tornando-os construtores do conhecimento mais responsáveis, conscientes e motivados.

1. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

No que diz respeito ao estabelecimento de ensino Escola Básica de Esporões (EB1), local de intervenção do projeto que aqui queremos apresentar, este está situado num ambiente rural e pertence ao Agrupamento de Escolas de Nogueira. A EB1 de Esporões funciona num edifício tipo P3, construído em 1984. Tem sete salas de aula, biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, secretaria/sala dos professores, cozinha, sala de refeições e polivalente. No espaço exterior há ainda um campo de jogos com relva artificial.

A turma é constituída por 22 crianças, 14 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e 8 anos. É de salientar que, segundo indicações da professora titular e das nossas observações, apesar de legalmente as crianças estarem todas no 2.º ano, três alunos deste grupo encontram-se ainda ao nível do 1.º ano de escolaridade e recebem aulas de apoio educativo duas vezes por semana. A turma é constituída por um grupo bastante heterogéneo relativamente aos ritmos de trabalho e aprendizagem, notando-se níveis de desenvolvimento curricular bastante díspares. É também uma turma que se caracteriza por ser faladora e ativa, no sentido em que cria um ambiente nem sempre o mais favorável para a aprendizagem.

Pelo que se observou e segundo indicações da professora em conversas informais, pode-se caracterizar este grupo como pertencente, na sua maioria, ao nível socioeconómico médio-baixo, havendo muitas famílias com uma situação de carência económica muitas vezes derivada do desemprego. É de notar que apesar da maioria dos pais não terem habilitações superiores ao Ensino Básico, existem alguns pais com cursos superiores e ainda pais com empresas próprias. Assim, alguns pais encontram-se em situações económicas e profissionais que se podem considerar favoráveis.

O relacionamento da maior parte das famílias com a escola é positivo. Os pais e encarregados de educação participam nas atividades escolares e extracurriculares (escuteiros, grupos de teatro, entre outras atividades organizadas pela Junta de Freguesia e pelo Centro Social e Paroquial). Estes têm um bom relacionamento com a professora e conversam com a mesma abertamente sobre diversos assuntos, nomeadamente as dificuldades e preocupações que têm com os seus educandos.

Em relação às expectativas acerca do percurso escolar dos alunos, a professora informou nos que a maioria dos pais com um nível de escolaridade superior tem elevadas expectativas em relação ao percurso escolar dos seus filhos, esperando que estes completem o ensino superior. Em relação aos pais que apresentam um nível de escolaridade inferior, alguns destes não demonstram tanta ambição relativamente ao futuro escolar dos seus filhos, enquanto outros querem que seus filhos tenham uma vida melhor que a sua, encorajando-os a continuar na escola e a obter bons resultados.

De acordo com o que se conseguiu apurar através da observação do grupo de crianças, existe um sentimento forte de amizade na turma, não existindo qualquer tipo de discriminação de género ou socioeconómico entre os alunos. Desta forma, verificou-se que não existe a formação de grupos, e tanto na sala de aula como nos recreios, os alunos interagem todos uns com os outros de uma forma própria às suas idades. Embora, naturalmente haja algumas preferências ao nível das amizades, isto nunca levou à exclusão de nenhuma criança, nem foi motivo de algum tipo de conflito sócio afetivo e relacional de relevo.

Em relação ao relacionamento professor-aluno denota-se que a professora construiu uma forma de interação muito positiva com os alunos. Brinca e conversa com todas as crianças, mas deixa bem claro que é necessária uma relação de respeito, mantendo-se como uma figura de autoridade na escola e de equilíbrio nas relações sociais. As crianças falam com a professora livremente sobre os seus problemas escolares e pessoais, sendo que a mesma procura os debelar dentro das suas possibilidades, respeitando sempre os limites escola-família.

É de salientar também que as aulas são predominantemente lecionadas para o grande grupo, com exceção das três crianças que estão ao nível do 1.º ano de escolaridade, que por sua vez realizam

tarefas específicas. Foi também algo evidente uma reduzida diversidade de estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem, salientando-se especialmente a inexistência de trabalho de pequeno grupo ou pares.

O comportamento social dos alunos e as suas atitudes face a algumas regras sociais da sala, constitui um dos aspetos menos positivos nesta turma. Contudo, não se pode considerar os alunos “malcomportados” ou “mal-educados”, mas sim que têm dificuldades de concentração, motivação e autonomia, assim como em definir quais os momentos de trabalho e concentração individual e quais os momentos de debate e partilha.

2. DEFINIÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

No decorrer das primeiras semanas de observação na turma em que desenvolvemos o processo de Prática de Ensino Supervisionado no 1.º Ciclo pudemos verificar que a maioria dos alunos não demonstravam estar motivados para realizar as tarefas do dia-a-dia da sala de aula. Quando se encontravam perante uma tarefa mais desafiadora a maior parte das crianças esperavam que a professora escrevesse as respostas no quadro, desistindo perante um pequeno momento de frustração ou insucesso. Dependiam muito da professora e esperavam que explicasse todas as coisas, em vez de procurar descobrir por eles mesmos, executando os trabalhos com pouco gosto, não os realizando da forma que a professora indicava. Também não realizavam qualquer tipo de pesquisas ou trabalhos autónomos fora da sala de aula.

Depois de ter observado esta falta de motivação durante as várias semanas de observação e depois de ter conversado com a professora titular pudemos constatar que esta falta de motivação derivava de vários fatores: a falta de reforço positivo ou participação e interesse por parte de muitas famílias; a falta de recursos e equipamento da escola para a realização de atividades estimulantes; as aulas são lecionadas para o grande grupo não tendo em conta os vários ritmos de aprendizagem dos alunos, fazendo com que muitos não tenham experiências de aprendizagem bem-sucedidas e significativas; alguns comportamentos disruptivos por parte dos alunos dificultam o desenvolvimento de atividades de aprendizagem mais lúdicas e daí a professora optar sobretudo por usar uma metodologia mais tradicional e transmissiva; poucas oportunidades de expressar opiniões e exercer a opção de escolha em relação aos trabalhos realizados.

Tendo em conta todos os fatores acima mencionados e ao analisar o currículo do 1CEB, constatando que a motivação é um fator fundamental para poder alcançar os objetivos estabelecidos no mesmo, optamos por implementar um projeto que pudesse atender a todas estas necessidades e, por isso, o projeto de investigação-ação tem, assim, como objetivo central, procurar perceber qual o papel que o constructo metodológico “Projeto Curricular Integrado” (Alonso, 1996, 1998) pode desempenhar na motivação intrínseca dos alunos no 1CEB.

Sabemos que a escola tem um papel fundamental na motivação dos alunos e esta motivação, por sua vez, tem uma influência significativa no processo de ensino e aprendizagem e vice-versa. Os níveis mais altos de disposição para a motivação desenvolvem-se gradualmente como resultado de exposição a oportunidades de aprendizagem e interação com modelos que comunicam expectativas e fornecem instrução direta, feedback corretivo, recompensa e punições (Brophy, 1988).

Para muitos alunos desta turma, a maior parte das oportunidades de aprendizagem são as que experienciam na escola. Assim sendo, cabe ao professor promover a motivação para aprender, envolvendo os alunos nas atividades propostas e levando-os a refletir sobre as aprendizagens realizadas, tornando as aprendizagens significativas e os alunos agentes ativos no seu processo de ensino e aprendizagem. Os alunos que estão motivados a aprender normalmente tornam-se intrinsecamente motivados a continuar o seu percurso de aprendizagem e busca de conhecimento (Meece, 1991, 2002).

Segundo autores como Raffini (1996), Brophy (1998) e Pintrich e Schunk (2002), uma criança intrinsecamente motivada traça metas de aprendizagem, participa ativamente no processo de construção do conhecimento, sabe tomar decisões, quer trabalhar em grupo e gosta de trocar ideias e partilhar o que aprendeu. A escola proporciona um meio ideal para desenvolver a motivação dos alunos e daí tem um papel fundamental na construção e no empoderamento de cidadãos ativos e críticos.

A motivação para a aprendizagem poderá marcar uma diferença positiva no percurso escolar destes alunos, o seu futuro e o futuro da sociedade. Crianças que desenvolvem atitudes de motivação serão adultos motivados. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) este é um dos princípios gerais do ensino, isto é, formar “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Artigo 2.º). Em síntese, para transformar algo, sendo a nossa maneira de aprender, as nossas atitudes, a nossa escola ou a nossa sociedade, temos de estar motivados para o efeito, temos de nos sentir impelidos para tal e vislumbrar daí uma autorrealização que nos faz sentir bem e devidamente inseridos em comunidades de pertença e de aprendizagem.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Num primeiro momento, de forma muito sucinta, pretendemos abordar os conceitos de educação básica e currículo, como estes se relacionam entre si e com o tema em estudo, para além de abordar o conceito de Projeto Curricular Integrado. Já num segundo momento, referimo-nos ao conceito de motivação e sua importância para a educação.

3.1. Educação básica, currículo e Projeto Curricular Integrado

A Educação Básica é considerada uma das principais prioridades no processo de mudança social e no desenvolvimento de qualquer país. Assim sendo, essa prioridade é o objetivo do programa Educação para Todos (“Education For All”) patrocinado pela UNESCO. Em Portugal, a LBSE, Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, constitui o documento legislador da educação e regula a sua organização, princípios e objetivos. Este documento estabelece que “todos os portugueses têm o direito à educação e à cultura” e ainda é “garantido a todos os portugueses e respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar” (Artigo 2.º).

A educação escolar é uma prática social que visa ajudar o ser humano a desenvolver as capacidades necessárias para viver num determinado contexto cultural e social. Para tal, no mundo atual a escola precisa de um projeto que “justifique, articule e oriente as atividades educativas” e para isso existe um “instrumento que denominamos currículo” (Alonso 1996, pp.7-8).

Quanto ao conceito de educação básica, de acordo com Silva (2017, p32), faz sentido

falar de uma educação básica, que se desliga dos limites da escolaridade obrigatória, que em si encerra outros objetivos que podem estar para lá das aprendizagens e experiências consideradas básicas, entendidas como oferta formativa de base sobre as quais se constroem percursos alternativos de formação com flexibilidade e orientação de interesses.

Ainda segundo o autor, os alunos devem completar um ciclo de escolaridade básica, com o sentido de sustentar o prosseguimento da escolaridade para a preparação do ingresso nos estudos superiores e/ou a inserção no mercado de trabalho. Este segundo ciclo de estudos aproxima-se do conceito de escolaridade obrigatória, pois é esta a configuração que pode garantir a continuidade nos estudos superiores ou o ingresso no mercado de trabalho (Silva, 2017).

Definições primárias sobre o currículo definam-no como um plano de estudos ou um programa muito composto e organizado baseado em objetivos, conteúdos e atividades, tendo em conta sempre as diversas áreas disciplinares, ou seja, o currículo como algo planeado que será executado tendo por base as intenções previstas. Contudo, Morgado defende que “o currículo não se conceptualiza como um plano totalmente previsto, mas de uma forma abrangente, que depende das condições em que o mesmo é contextualizado” (2000, p. 31).

Outros autores defendem que quando aceitamos o currículo como algo compartimentado e como uma realidade estática, impedimos que este confronte os problemas e questões mais significativas da realidade social e cultural (Cavaco, 1993; Torres, 1996; Alonso, 1994 e 2001; Pacheco, 2001, Beane, 2002).

Grundy (1993) afirma que, o currículo é uma construção cultural e sendo uma construção tem que ser enquadrada e relacionada com o contexto em que será implementada, ou seja, a escola. Assim, o currículo não pode ser considerado como algo estático, mas sim, algo flexível a ser adequado ao contexto.

Os documentos “Organização Curricular e Programas” (DEB, 2004) e “Currículo Nacional do Ensino Básico” (DEB, 2001) salientam o conjunto de aprendizagens e de competências, a desenvolver pelos alunos, ao longo do seu percurso, no ensino básico, como uma

etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (DEB, 2001, p.11)

Quanto ao projeto “PROCUR – Projecto Curricular e Construção Social”, surgiu como proposta de inovação educativa centrada na ideia de Projeto Curricular Integrado. Este consiste na articulação entre os processos de formação de professores com o desenvolvimento curricular baseados nos contextos reais das escolas de hoje. Pretende melhorar a qualidade educativa, adaptando o currículo às necessidades dos alunos, criando também um clima de participação e colaboração, assim como, responsabilizando toda a comunidade escolar pelo sucesso educativo (Alonso, 1998, p.467).

Cortesão descreve o projeto como um “plano de acção, intenção, desígnio, intento, programa, projectil, roteiro, empresa, esboço, lançamento... daí a existência de projecto de vida, projecto de acção, (...) projecto educativo” (1990, p.81). Zabalza define o currículo como um “projeto conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola” (1992, p.90). Um PCI é um plano de ação que envolve

toda a comunidade escolar na criação de um projeto com objetivos e atividades que integram o currículo de forma significativa e intencional.

Para o desenvolvimento de um PCI o professor analisa e identifica a situação do contexto em que está inserido e, tendo em conta os seus intervenientes como participantes ativos da construção do PCI (Alonso, 2002), procura atender às questões que devem ser tidas em conta ao longo da investigação e reflexão sobre a adaptação do currículo nacional ao contexto em questão. As questões que se colocam para a construção, desenvolvimento e avaliação do PCI são as seguintes: Quem somos? Quais as nossas prioridades de ação? O que pretendemos? Como e quando o vamos conseguir? Como nos organizamos? Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa? (Alonso, 1994, 1996, 1998).

3.2. Motivação e educação

A motivação é definida como o processo que inicia, guia e mantém comportamentos orientados por metas. É a disposição de exercer um nível elevado e permanente de esforço em favor das metas da organização, sob a condição de que o esforço seja capaz de satisfazer alguma necessidade individual. Motivação é o que nos leva a agir e isso pode ser a procura de um copo de água para reduzir a sede ou a leitura de um livro para diversificar o conhecimento (Chiavenato, 1999; Pintrich & Schunk, 2002). A palavra motivação deriva do verbo Latim *movere* (mover). A motivação requer atividade ou ação da nossa parte, sendo essa mental ou física (Pintrich & Schunk, 2002, p.5). A motivação resulta da interação entre fatores do consciente e inconsciente como: a intensidade do desejo ou necessidade; o incentivo como recompensa ou valor atribuído a uma determinada ação ou meta; e as expectativas do indivíduo e dos seus pares.

Assim, Segundo Chiavenato (1999), a motivação é tudo aquilo que estimula alguém a agir de determinada forma ou, pelo menos, que dá origem a uma disposição a um comportamento específico. O impulso à ação pode ser provocado por um estímulo externo, provindo do ambiente, ou também ser gerado internamente nos processos mentais do indivíduo. A motivação, pode, assim, ser considerada intrínseca ou extrínseca.

A motivação intrínseca é aquela que nos leva a escolher ou a realizar uma tarefa ou atividade sem alguma razão compelativa a não ser a simples satisfação que a tarefa traz por si só. Este tipo de motivação interpela-nos a fazer algo mesmo quando não temos de o fazer (Raffini, 1996, p.3). Os motivos intrínsecos são aqueles que se satisfazem por reforço interno sem qualquer dependência com objetos externos como as recompensas (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.508). Uma criança intrinsecamente motivada realiza tarefas porque tem prazer na concretização dessas tarefas.

Já a motivação extrínseca refere-se à motivação que vem de uma fonte “externa” ao próprio indivíduo, sendo que os fatores motivacionais são externos, como, por exemplo, recompensas, prémios, etc. Estas recompensas providenciam a satisfação e prazer que a atividade ou tarefa em si não providencia. Uma criança extrinsecamente motivada realiza uma tarefa mesmo que tenha pouco interesse nela por causa da satisfação antecipada da recompensa (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Raffini, 1996).

A aprendizagem é uma das funções mentais mais importantes nos seres humanos, pois é por meio do processo de aprendizagem que o ser humano adquire e modifica competências, habilidades,

conhecimentos, comportamentos e valores. Para Bruner (1966), a motivação especifica as condições que predis põem um indivíduo para a aprendizagem.

Friedemann (1996, p.66) defende que “a motivação é fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá esforçar-se para fazer as coisas mais complexas”. A motivação desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois empurra-nos a participar em atividades e tarefas que nos proporciona conhecimento, capacidades e o desenvolvimento de competências.

Existem várias necessidades que afetam a motivação intrínseca do aluno: de autonomia, de competência, de relacionamento e pertença, de autoestima, envolvimento e prazer (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Berk, 1994; Raffini, 1996; Pintrich & Schunk, 2002).

A autonomia e a autodeterminação na sala de aula são fundamentais para a motivação dos alunos, pois independentemente das suas capacidades ou classificações, os alunos querem ter a liberdade de decidir por eles mesmos que atividades querem realizar, como querem realizá-las. Todos nós sentimos a necessidade de controlar as decisões que afetam as nossas vidas em vez de estarmos repetidamente forçados ou compelidos a concordar e a realizar os desejos de alguém que esteja imbuído de uma autoridade superior.

É fundamental criar um ambiente em que todos os alunos reconheçam que o seu esforço para aprender lhes possibilite desenvolver um sentimento de competência académica. É certo que o tempo e o esforço requerido diferem de aluno para aluno, mas todos podem experimentar o sentimento de competência que advém do sucesso obtido nas atividades.

A necessidade de pertencer e relacionar-se com outros influencia significativamente a motivação dos alunos ao nível individual e da turma como um todo. Na escola de hoje e nas diferentes salas de aula encontram-se alunos com enquadramentos económicos, raciais e sociais diversos. Estes sentem-se motivados para assegurar um lugar no grupo ou turma, a sentiram que é lá que pertencem. Muitos desenvolvem este sentimento ao esforçaram-se para fazer contribuições significativas para os amigos, o professor e a turma. Pelo contrário, alunos que não se sintam aceites pela turma podem chegar a sentiram-se malsucedidos e desencorajados e daí procurarem meios alternativos e antissociais para ganhar um determinado estatuto que a escola não soube ou não conseguiu atribuir.

A autoestima do aluno tem um impacto significativo em quase tudo que o mesmo faz: na forma como se envolve nas atividades, na postura como enfrenta os desafios e na atitude das suas interações com os outros. A autoestima também tem um efeito marcante na execução/atuação académica. A baixa autoestima pode diminuir a vontade do aluno para aprender, pode afetar a sua habilidade de focar-se numa tarefa e o seu desejo de arriscar. Por outro lado, uma boa autoestima faz parte da essência do sucesso escolar e providencia um alicerce firme para a aprendizagem.

A necessidade de diversão é fundamental para todos os seres humanos. As pessoas procuram atividades que lhes dão prazer físico, social cognitivo ou psicológico. A motivação intrínseca é aquela que provém do envolvimento por si só numa determinada tarefa por interesse e/ou por prazer, pelo que para aumentar a motivação intrínseca do aluno perante o processo de aprendizagem, a escola deve criar momentos em que as atividades curriculares propostas devam, de alguma forma, ser uma fonte de prazer para o aluno.

Em síntese, o papel do professor é fundamental na motivação do aluno, uma vez que a sua atividade está em permanência a influenciar o aluno de diversas formas. De facto, virtualmente tudo o que um professor faz tem um impacto potencial motivacional nos alunos (Stipek, 1996, 2002). A sua influência não se limita apenas às ações motivacionais óbvias, mas também às ações associadas à gestão do grupo, às estratégias de avaliação, à ação disciplinar, às tarefas fornecidas, etc. Bandura, na sua teoria de aprendizagem social ou modelagem, defende que “os professores proporcionam as condições para a aprendizagem na sala de aula não só através do que dizem, mas também através do que fazem” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.256).

4. METODOLOGIA

Para ir ao encontro das características do contexto de intervenção, e tendo em conta a definição e justificação da investigação, optamos por implementar um Projeto Curricular integrado, acreditando que este modelo pedagógico de ensino e aprendizagem possibilita uma experiência de aprendizagem significativa e integradora. Assim fazemos alusão à metodologia de investigação-ação como o processo adequado para proceder ao apuramento dos resultados desta investigação, assim como sistematizamos a questão de investigação e os respetivos objetivos do estudo. Neste ponto ainda apresentamos o desenho global do PCI “A nossa «Terra»”, que orientou a intervenção pedagógica.

De referir que, tendo em conta a questão de investigação e os subseqüentes objetivos do presente estudo, optamos por utilizar diversos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente as notas de campo, toda a documentação de suporte das atividades realizadas, os produtos/trabalhos realizados pelas crianças, os registos fotográficos e de áudio/vídeo e a observação participante, sendo esta última a estratégia privilegiada, uma vez que permite estudar e participar no que está acontecendo em contexto, de forma real, ativa e imediata.

4.1. Abordagem metodológica

Antes de iniciar o projeto de intervenção pedagógica, tornou-se necessário um período de observação. Este tempo serviu para conhecer e analisar o contexto: que estratégias e metodologias usava a professora cooperante, quais os pontos fracos e fortes, interesses e necessidades da turma e dos alunos como indivíduos, etc., de forma a criar um projeto de intervenção fundamentado e contextualizado. Queríamos propor e planificar um projeto que pudesse realmente marcar uma diferença positiva na vida destas crianças, no seu percurso escolar e no seu desenvolvimento como pessoas no seu sentido integral e harmonioso, como cidadãos ativos e críticos.

A escola é um lugar onde surgem as mais diversas situações conseqüentes da ação humana, isto é, problemas, conflitos, receios, ansiedades, dificuldades, etc. Os efeitos deste período escolar de uma pessoa têm implicações para toda a vida e numa perspetiva mais global, tem implicações na sociedade. Nesse sentido é fundamental que as práticas educativas sejam pensadas tendo em conta a intervenção e reconstrução da realidade em que se está inserido para assim melhorá-la e criar uma sociedade mais democrática, respeitando as “capacidades inexploradas do ser humano e do papel que a educação pode desempenhar na produção de um futuro justo, inclusivo, democrático e imaginativo” (Kincheloe, 2002, p.111). Esta mudança social para um futuro melhor repousa substancialmente nos professores, sendo que estes, muitas vezes, ocupam um papel primordial no desenvolvimento do senso crítico,

participativo e reflexivo dos seus alunos.

Assim sendo, do ponto de vista da abordagem metodológica, o desenvolvimento deste projeto foi orientado de acordo com alguns princípios da metodologia de investigação-ação (Cohen & Manion, 1990), sendo que esta é prática e interventiva, ligada à mudança através de uma ação deliberada, não se limitando apenas ao campo teórico, envolvendo todos os intervenientes no processo de forma participativa e colaborativa, valorizando-os como agentes de mudança críticos e autocríticos. Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18) refere que “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”.

O conceito de investigação-ação, como abordagem metodológica, tem imensas vantagens para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, sendo ele um “conceito simultaneamente teórico e instrumental” (Máximo-Esteves, 2008, p.16). Ao articular a teoria e a prática permite que o profissional melhore e adequa as estratégias utilizadas, o que leva a um aumento significativo da qualidade e eficácia das práticas desenvolvidas. Ao refletir sobre e ao modificar as suas práticas de forma a que estes contribuam para a resolução de problemas, “os professores não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam” (Máximo-Esteves, 2008, p.18).

4.2. Questão de investigação e objetivos de estudo

Tendo em conta as necessidades dos alunos e o contexto atrás descrito de forma sucinta, assim como as potencialidades do constructo PCI, afloradas na definição e justificação da investigação e no enquadramento teórico, a principal questão de investigação é perceber o seguinte: de que forma o desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado pode proporcionar oportunidades e experiências favoráveis para a promoção da motivação intrínseca das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por conseguinte, os principais objetivos deste estudo centram-se em: compreender de que forma o desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado promove a construção ativa e crítica de conhecimentos significativos, nomeadamente através da exploração e desenvolvimento de conhecimentos e competências consignados no currículo; compreender de que forma o desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado atribui significado à construção de atividades e estratégias que potencializam o aumento da motivação intrínseca dos alunos; evidenciar os processos que levam a implementação de um Projeto Curricular Integrado a contribuir de forma positiva para o desenvolvimento profissional do professor; analisar o papel de reciprocidade entre a motivação intrínseca e o trabalho realizado no âmbito do Projeto Curricular Integrado, orientado de acordo com a metodologia de investigação de problemas.

4.3. O Projeto Curricular Integrado “A nossa «Terra»”

O tema global do PCI implementado no contexto da PES, uma turma do 2.º ano da EB1 de Esporões, intitula-se “A nossa «Terra»”, sendo que o objetivo geral deste passa pela consciencialização, por parte das crianças, da riqueza histórica, cultural e ambiental da freguesia onde vivem.

Neste sentido, apresentamos de seguida o Desenho global do PCI (Figura 01), onde se pode verificar o tema proposto, assim como as várias questões geradoras que deram sustentação a todo o processo metodológico de conceção, desenvolvimento e avaliação das várias fases do projeto, assim como das diferentes atividades integradoras que o constituem.

O PCI está organizado seguindo várias questões geradores formuladas pelos alunos na primeira fase do PCI. Estas foram a base de todas as atividades que foram desenvolvidas, tendo sempre em conta, numa perspetiva global e integradora, as várias áreas de saber, nomeadamente, a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Tecnológicas e a Formação Pessoal.



Figura 01 – Desenho global do Projeto Curricular Integrado “A nossa «Terra»”.

Como defende Alonso (1996, p.23), “as propostas curriculares devem ser relevantes, ou seja, significativas para os destinatários, tanto pela sua «significatividade lógica», como pela sua «significatividade psicológica» e também pela «significatividade social»”. Assim sendo, procuramos criar um projeto curricular que fosse significativo para as crianças, fomentando a partir daí a sua motivação para aprender.

Sendo que duas das grandes funções da educação escolar são a função cultural e a função socializadora (Alonso, 1996), para além da função personalizadora, o projeto facilita a assimilação e reconstrução da “cultura” e do “conhecimento” enquanto patrimónios da sociedade e promove e possibilita a integração na sociedade de forma crítica e participativa (Alonso, 2006). Nesse sentido, parte significativa do projeto foca-se na comunidade, no meio envolvente e na sua cultura.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com este ponto procuramos demonstrar, de forma sucinta, como o PCI “A nossa «Terra»” e as estratégias e atividades implementadas no seio do mesmo, contribuíram para o desenvolvimento da motivação dos alunos perante a sua aprendizagem.

Consideramos que o projeto contribuiu para as aprendizagens dos alunos, o que demonstrou como é fundamental que o professor faça tudo o que puder para fazer com que os alunos se sintam motivados em relação à escola. Com este projeto constatou-se que o professor pode fazer adaptações às

estratégias, conteúdos e atividades de forma que estes fatores tenham uma influência significativa na motivação dos seus alunos.

Assim, no início do projeto, durante a fase de observação, constatou-se que a turma em geral demonstrou características de alunos desmotivados. Resolveu-se pesquisar mais sobre estas características e identificou-se um conjunto de fatores que podiam potencializar essas mesmas características. Decidiu-se, assim, implementar um PCI, apostando fortemente em atividades para trabalhar as necessidades que podiam potencializar a motivação intrínseca, no sentido de ultrapassar as situações detetadas. Reconhecemos que a implementação deste projeto de investigação-ação, se situa apenas como um esforço de inverter uma situação que se observou no contexto de sala de aula e nem tudo pode ser mudado em tão pouco tempo. Contudo, com a implementação do PCI conseguiu-se desenvolver junto das crianças várias características e atitudes positivas ao alcançar os objetivos definidos por meio da realização de diversas atividades previstas no projeto, corroboradas por testemunhos dos alunos acerca das conquistas efetuadas.

No final do projeto, os alunos não só apenas conseguiram alcançar os objetivos definidos nos programas e nos manuais escolares próprios do 2.º ano de escolaridade, como assimilaram de forma significativa conhecimentos, desenvolveram imensas capacidades e competências, para além de demonstrarem uma atitude positiva perante as tarefas escolares. Tudo isto resultou numa melhor, mais extensa e diversificada capacidade de aprendizagem que em si, findo este processo, é não só produto e resultado da motivação, como também fonte de renovação dessa motivação, entretanto desenvolvida e ajustada ao longo do projeto.

Assim, no fim do projeto, podemos dizer, sucintamente, que os alunos: iniciam tarefas por iniciativa própria, fazendo pesquisas e escrevendo textos em casa sem serem solicitados pelos professores; realizam as atividades e tarefas propostas sem a constante intervenção do professor e sentem orgulho em terminar as tarefas bem-feitas; ficam atentos durante atividades de tempo extenso e participam de forma bastante interativa e animada, contribuindo para a riqueza dos debates e trabalhos; esperam na porta da sala nos últimos cinco minutos do intervalo ansiosos para continuar o trabalho que estavam a realizar; demonstram mais responsabilidade perante a organização do seu trabalho, materiais e tarefas de casa.

O desenvolvimento destas novas atitudes e o aumento da motivação não tiveram e não terão impacto apenas no que se disse em relação ao projeto, mas em muitos outros aspetos da sua vida. O desenvolvimento da motivação levou as crianças a criar hábitos de estudo e pesquisa, a aprenderem a trabalhar cooperativamente, a desenvolverem mais autonomia perante a realização de tarefas, a sua autoestima aumentou ao verem que são capazes de concretizar tarefas diversificadas, criar apetrechos e materiais belos e criativos. Tornaram-se mais responsáveis perante a sua educação, sendo que compreenderam o seu papel no processo de ensino e aprendizagem e a construção contínua do seu conhecimento.

Ao refletir sobre as limitações do projeto salientamos o facto do tempo de implementação do mesmo ser relativamente curto, pois a implementação de um projeto com estes objetivos demora tempo a ser alcançado. Os resultados do projeto foram bastante positivos, mas não se pode negar que com mais tempo a intervenção pedagógica e a própria investigação que daí resultou podiam ser muito mais

enriquecedores na vida dos alunos e obter aprendizagens ainda mais diversas e significativas. Não menosprezamos aqui também o valor formativo em termos de competências profissionais, como educadores que queremos ser deste nível de ensino.

Outra das limitações que sentimos ao longo da investigação era a nossa falta de experiência e conhecimento em relação ao tema a ser investigado. Ao longo do tempo de desenvolvimento do PCI o nosso conhecimento aumentou bastante através de pesquisas, leituras e conversas com professores mais experientes, o que permitiu que as últimas fases do trabalho fossem, na nossa opinião, ainda mais significativas em relação ao desenvolvimento da motivação nos alunos. Também nós aqui podemos dizer que o nosso nível de motivação foi aumentando progressivamente, tendo atingido picos de elevada motivação nas atividades finais de sistematização e divulgação dos resultados do projeto. Obtivemos, de facto, resultados muito positivos no que se refere às questões do envolvimento nas atividades, da motivação intrínseca para a realização das tarefas e da qualidade e diversidade das aprendizagens efetuadas.

Ao refletir também sobre as recomendações futuras para o desenvolvimento desta investigação, é de referir que todo o processo do PCI, todas as escolhas e atividades foram orientadas por metas, isto é, metas de aprendizagem, metas da turma sobre o que queriam aprender, metas da investigação e da professora. Ainda assim, a aprendizagem e o projeto teriam sido ainda mais significativos se os alunos tivessem a oportunidade de traçar metas individuais. Como foi referido, devido ao prazo curto de estágio e à nossa própria inexperiência, isto não foi possível concretizar. Ainda assim, seria de grande interesse investigar como a definição de metas ao nível individual dentro do âmbito de um PCI pode motivar os alunos de forma ainda mais significativa, sendo que os pode tornar cada vez mais responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento, mas também, numa perspetiva colaborativa e participativa, pelos resultados e processos desenvolvidos no âmbito de uma comunidade de aprendizagem, da qual fazem parte e nutrem necessidades de relacionamento e pertença.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre todo o processo de investigação-ação pudemos constatar imensos benefícios que o mesmo trouxe para a aprendizagem significativa dos alunos e do nosso desenvolvimento profissional. A prática pedagógica desenvolvida no 1CEB permitiu-nos descobrir e compreender as vantagens da construção, desenvolvimento e avaliação de um PCI, assim como da utilização da metodologia de investigação de problemas a ele associado. É importante realçar como o uso desta abordagem curricular permite uma aproximação única ao currículo e possibilita desenvolvê-lo no sentido de permitir a aquisição das aprendizagens definidas para o Ensino Básico por parte dos alunos. Esta forma de trabalhar o currículo, ao mesmo tempo, não só permite dar mais sentido às aprendizagens desenvolvidas, uma vez que a construção de PCI tem em conta os interesses, conhecimentos, capacidades e necessidades dos alunos, como torna assim o professor e os alunos cocriadores do currículo. É isso que sentimos e é isso que também queremos ser – criadores de uma vontade própria e de um sentir com significado para as crianças, que seja apropriado aos contextos que observamos e que interpretamos.

Estas estratégias permitiram o desenvolvimento de crenças e atitudes em relação ao processo de

ensino e aprendizagem e do nosso papel nele. Montero, ao falar do processo de formação dos professores, diz que

a formação dos professores deve ter como objetivo contribuir para a contínua profissionalização dos professores e professoras, entendendo-se como tal um melhor desenvolvimento das suas capacidades para enfrentar as situações incertas, complexas, singulares e conflituosas que caracterizam a sua prática profissional e ajudá-los a enfrentar as pressões e desafios que lhe estão ligados. (2005, p.139)

Para atender às necessidades dos alunos na sociedade atual é necessário que os professores estejam constantemente a desenvolver as suas competências. No âmbito do desenvolvimento profissional, constata-se que o conhecimento dos professores pode ser organizado em seis componentes: conhecimento do conteúdo, dos alunos e da aprendizagem, da pedagogia em geral, do currículo, do contexto e de si mesmo (Grossman, 1994, citado por Montero, 2005).

O desenvolvimento deste projeto permitiu-nos desenvolver os conhecimentos destes diferentes componentes. Ao desenvolver o conhecimento do currículo por meio do estudo e da pesquisa pudemos compreender melhor o nosso papel como professores. O currículo no nível macro define o que os alunos em geral precisam desenvolver. Ao nível meso a escola/agrupamento molda esse currículo para que ele se torna “o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos” (Beauchamp, Pagel & Nascimento, 2007, p.19). A partir daí cabe ao professor, no nível micro, adaptar esse currículo às circunstâncias da sua turma. Para nós este processo foi bastante interessante porque fez-nos valorizar o conhecimento do currículo. Para poder adaptar algo para um contexto específico é preciso primeiro dominar e conhecê-lo. O nosso conhecimento curricular e o desenvolvimento do mesmo foram as ferramentas bases que nos permitiram desenvolver, junto com a turma, um projeto integrador e relevante.

Para poder implementar tal projeto e ensinar uma criança ou um grupo de crianças de forma integrada, inovadora e significativa, permitindo que estas construam o seu conhecimento de forma autêntica, exige que o professor possua conhecimentos do conteúdo, ou seja, sobre a matéria que ensina. Segundo Marcelo (1999), este conhecimento tem duas componentes mais representativas, o conhecimento substantivo e o conhecimento sintático. O primeiro refere-se aos conhecimentos gerais que o professor deve saber sobre uma determinada matéria, isto é, definições, conceitos específicos, etc. O segundo corresponde ao domínio do professor dos paradigmas de investigação em cada disciplina, isto é, além de conhecer os conceitos deve dominar os procedimentos fundamentais da disciplina, e a forma de representação desses conceitos. O professor deve ter uma compreensão geral da disciplina e como esta se relaciona com as outras disciplinas.

Ao longo da implementação do projeto, devido a sua flexibilidade, pudemos explorar imensos temas e conceitos e desenvolver diversas atividades. Ao planificar cada atividade teve-se em conta diversos conteúdos curriculares e os conteúdos que as crianças demonstravam interesse em explorar. A busca desses conteúdos e os procedimentos mais adequados para a sua exploração, permitiu a criação de um projeto muito interessante e enriquecedor para todos os intervenientes. Aprendemos que o conhecimento sobre as didáticas específicas, ou seja, as formas mais eficientes de trabalhar cada conteúdo, é algo que se desenvolve com o estudo e com a prática, mas também como “consequência da própria biografia pessoal e profissional dos professores” (Alonso, 1998, p.136).

REFERÊNCIAS

- Alonso, L. (1994). Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa. *Actas do Encontro ProfMat-93*. Lisboa: APM, pp.17-27.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (policopiado, pp.66).
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2001). *A abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta e inovação das práticas na Escola Básica*. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR. *Infância e educação. Investigação e práticas*, n.º 5, pp. 62-88.
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2006). Formação ao Longo da Vida e Aprender a Aprender. In *Contributos Pessoais para o “Debate Nacional sobre Educação”*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança (18 de dezembro de 2006) (documento policopiado, pp.08).
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular. A concepção do núcleo da educação democrática*. Coleção Temas Actuais. Lisboa: Didáctica Editora.
- Beauchamp, J., Pagel, S. D., & Nascimento A. R. (2007). *Indignações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério de Educação, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.
- Berk, L. E. (1994). *Child development* (3rd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Chiavenato, I. (1999). *Recursos humanos: edição compacta* (5.^a Ed.). São Paulo. Atlas.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cortesão, L. (1990). Projecto, interface de expectativa e intervenção. In E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos (Orgs.). *Trabalho de Projecto - Leituras Comentadas* (Vol. 02) (pp. 81-89). Porto: Edições Afrontamento
- DEB (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa. Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- DEB (2004). *Organização curricular e programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Grundy, S. (1993). *Curriculum: product or praxis?* London: The Farmer Press.
- Kincheloe, J. L. (2002). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment* (2nd Ed.). London: Routledge Falmer.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meece, J. L. (1991). The classroom and students motivational goals. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol.7, pp. 261-286). Greenwich, CT; JAI Press.
- Meece, J. L. (2002). *Students perceptions in the classroom*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Homo Sapiens Ediciones.